

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR: UMA BREVE REVISÃO

Mariéle Padilha Flores¹

Taís Ferreira Lima²

Mácia Hafele Islabão Franco³

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁴

RESUMO

Este trabalho aborda os desafios da atuação docente no ensino superior, destacando a formação inicial dos professores, que muitas vezes não possuem licenciatura ou formação pedagógica específica. Além disso, enfatiza a defasagem entre a evolução tecnológica e a capacidade de adaptação das instituições e gestores educacionais, evidenciada pela pandemia da COVID-19, que forçou a adoção acelerada de tecnologias para o ensino remoto e híbrido. O estudo também ressalta que muitos docentes buscam, por conta própria, atualizações e capacitações, enquanto as instituições enfrentam dificuldades em oferecer suporte adequado devido a processos burocráticos, falta de recursos e gestores não totalmente preparados. Esse cenário contribui para a desmotivação das equipes docentes. A pesquisa tem caráter qualitativo e exploratório, utilizando revisão bibliográfica e investigação de campo. Baseando-se em autores como Lüdke e André (1986) e Minayo (2001), Filatro, Andrea (2018 p.12), Michael B, Horn (2015), o estudo destaca a importância da abordagem qualitativa para compreender significados, crenças e atitudes dos professores. Como método de coleta de dados, são mencionadas entrevistas semiestruturadas para aprofundamento das análises. A pesquisa apresenta um diagnóstico inicial sobre o perfil dos docentes no ensino superior, com base em um questionário semiestruturado aplicado a 44 professores de diferentes áreas e instituições. Os resultados mostram que a maioria dos participantes foram homens (61%). Quanto ao tempo de atuação, há um equilíbrio entre docentes com 6 a 10 anos e mais de 20 anos de experiência (24,4% cada), seguidos por 22% com até 5 anos. Em relação à formação, a maioria possui mestrado (46,3%), seguido por doutorado (29,3%) e pós-doutorado (14,6%), sendo que 31,8% declararam não ter formação pedagógica. A pesquisa destaca a disparidade na formação continuada entre professores da educação básica, que recebem maior suporte, e os do ensino superior, que contam com menos recursos e reconhecimento nesse aspecto.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino Superior, Ensino remoto e híbrido.

¹ Mestranda em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, mpadilhaflores@gmail.com;

² Mestranda em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - IFRS, taisfmendonca@gmail.com;

³ Doutora em Ciência da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - UFRGS, Marcia.franco@poa.ifrs.edu.br;

⁴ Pós-Doutora em Tecnologias Digitais na Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br.



INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualificação da docência no Ensino Superior no Brasil se sustenta em um desafio estruturalmente consolidado. A tradição e a legislação brasileira há muito estabelecem que a formação do professor universitário está intrinsecamente ligada ao domínio do conteúdo e ao conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico, sendo essa competência primariamente adquirida por meio da pós-graduação *stricto sensu*. Espera-se que o docente seja, primeiramente, um especialista, cuja capacidade de produção de conhecimento é alicerçada em atividades de pesquisa. Essa abordagem, contudo, tem gerado uma persistente disjunção entre o saber do conteúdo e o saber pedagógico.

A docência universitária não se restringe ao domínio de uma área específica; ela se configura em uma prática complexa, contextualizada e marcada por escolhas éticas e políticas. Pesquisas no campo da educação têm revelado a existência de "enormes lacunas de formação docente" em todos os níveis de ensino. Essa deficiência pedagógica resulta, muitas vezes, na reprodução acrítica de métodos e recursos observados em outros professores, sendo que a superação dessa lacuna ocorre, previamente, na prática e nos "saberes da experiência", em vez de através de orientações formais oferecidas pela formação. Esse cenário implica que, embora o sistema educacional monitore a qualificação via titulação (informações disponíveis em órgãos como o Inep, através do Censo da Educação Superior), o problema reside na **qualidade** e no **tipo** de formação que capacita o professor para o ato de ensinar, não meramente para o ato de pesquisar.

Diante da insuficiência do modelo tradicional, torna-se essencial a busca por um referencial teórico capaz de reorientar o foco do ensino para o processo de aprendizagem do adulto. A Andragogia, termo que remonta ao século XIX, mas que ganhou notoriedade internacional a partir das décadas de 1960 e 1970, especialmente nos Estados Unidos, por meio das formulações de Malcolm Knowles, emerge como o arcabouço conceitual mais robusto. Knowles, conhecido como o "pai da Andragogia", popularizou a ciência da Educação de Adultos (EA). Essa perspectiva teórico-conceitual permite repensar as formas tradicionais de ensino, focando na autonomia, na experiência prévia e na autodireção do indivíduo – características inerentes tanto ao professor universitário em formação quanto aos seus alunos. Assim, a Andragogia estabelece-se como o paradigma necessário para preencher a lacuna pedagógica, transformando a docência de um ato de transmissão de conteúdo para um processo de facilitação da aprendizagem.



A relevância empírica deste estudo está ancorada na dinâmica política e regulatória do Ensino Superior Brasileiro. O cenário é balizado por diretrizes como a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece metas de qualificação docente para a próxima década. A Meta 13 do PNE, juntamente com o monitoramento detalhado de docentes realizado pelo Censo da Educação Superior, reforça o compromisso institucional com a titulação e o aprimoramento do corpo docente. Contudo, a simples métrica da titulação não abarca a complexidade da prática pedagógica requerida.

O problema de pesquisa se agudiza no contexto da rápida digitalização da educação. Nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu diretrizes para a integração de tecnologias, notadamente através dos Pareceres CNE/CP nº 14/2022, e sua alteração posterior, o Parecer CNE/CP nº 34/2023. Estes documentos normatizam o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior, mediado por tecnologias de informação e comunicação, inclusive na pós-graduação *stricto sensu* e na pesquisa institucional.

Essa determinação regulatória cria uma pressão institucional imediata. A adoção do modelo híbrido exige do corpo docente um domínio pedagógico altamente sofisticado e uma capacidade de planejamento que vai além da reprodução de práticas. A mediação tecnológica, que é central ao hibridismo, amplifica o *gap* de formação pedagógica existente. Um professor que já carece de fundamentos didáticos formais (reproduzindo modelos de ensino) enfrenta enormes dificuldades para transpor seu conteúdo para ambientes virtuais ou flexíveis, conforme exigido pelas novas diretrizes.

A Justificativa Implícita desta investigação reside precisamente na intersecção crítica desses vetores: a lacuna pedagógica endêmica e o imperativo regulatório do hibridismo. A pesquisa é urgente e necessária porque, sem um diagnóstico preciso das práticas docentes e sem um modelo formativo fundamentado (como a Andragogia, que valoriza a autonomia e a experiência), a implementação das diretrizes de Educação Híbrida (CNE/CP nº 34/2023) corre o risco de falhar. O estudo, portanto, não apenas descreve um problema acadêmico, mas se posiciona como um suporte estratégico para o alinhamento político-institucional, oferecendo evidências empíricas para reorientar a formação docente e garantir a qualidade do Ensino Superior em conformidade com as exigências contemporâneas.

Diante desse cenário de transição regulatória e da persistente desarticulação entre a formação acadêmica focada em conteúdo e as exigências pedagógicas do ensino



contemporâneo, o presente estudo objetivou analisar a relação entre a formação pedagógica formal e a adoção de práticas de ensino alinhadas aos princípios da Andragogia em docentes do Ensino Superior Brasileiro que atuam em modalidades presencial e híbrida/a distância.

Especificamente, esta investigação buscou atingir os seguintes objetivos:

1. Mapear os saberes mobilizados pelos docentes em sua prática, identificando a origem (formação formal *stricto sensu* versus saberes da experiência) e a natureza pedagógica desses conhecimentos.
2. Analisar a percepção dos professores sobre a adequação de sua formação inicial para o manejo de ambientes de aprendizagem mediados por tecnologias, conforme exigido pelas diretrizes de Educação Híbrida.
3. Correlacionar a titulação acadêmica e o engajamento em formações pedagógicas complementares com a aplicação de metodologias ativas e centradas no estudante (fundamentos andragógicos).
4. Propor diretrizes formativas, com base nos achados da pesquisa e no referencial da Andragogia, que forneçam subsídios concretos às Instituições de Ensino Superior (IES) para o desenvolvimento profissional docente em contextos de ensino híbrido.

O estudo aponta que a formação pedagógica dos docentes do Ensino Superior precisa ser reorientada, deixando de tratar a didática como elemento secundário e adotando a andragogia como eixo central dos programas de desenvolvimento docente. As narrativas analisadas demonstram que apenas com essa mudança será possível cumprir efetivamente as diretrizes do Ensino Híbrido e a Meta 13 do PNE. A pesquisa evidencia a distância entre a formação acadêmica e as demandas práticas da docência, mostrando que o modelo mais eficaz é aquele fundamentado na Educação de Adultos. Estruturado em cinco seções, o trabalho propõe um caminho para alinhar a qualificação docente às políticas educacionais e às necessidades reais do estudante adulto, oferecendo contribuição crítica à melhoria da qualidade no Ensino Superior brasileiro.

METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, buscando aprofundar a compreensão sobre a complexidade da prática docente e os saberes mobilizados nesse nível de ensino. O *corpus* empírico da pesquisa foi composto por



narrativas de docentes atuantes em instituições de Ensino Superior no Brasil, selecionados com base em critérios que abrangem diferentes níveis de titulação e experiências nas modalidades presencial e a distância/híbrida. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo capturar a riqueza dos "saberes da experiência" e as percepções subjetivas que definem a ação pedagógica.

O tratamento e a interpretação do *corpus* textual foram conduzidos por meio da Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Laurence Bardin. A AC de Bardin foi escolhida por ser um conjunto de técnicas sistemáticas que permitem transformar dados textuais, muitas vezes não organizados, em categorias analíticas válidas, viabilizando a clareza metodológica, a credibilidade e o rigor na pesquisa qualitativa em educação. A sistematicidade desta técnica envolve as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, garantindo que a inferência e a interpretação sejam sustentadas por indicadores específicos e não apenas por impressões superficiais.

É fundamental reconhecer que a aplicação da AC em pesquisas qualitativas apresenta limitações, notadamente o risco de reducionismo e a potencial subjetividade na construção das categorias. Para mitigar esses riscos e assegurar a confiabilidade dos achados, o procedimento analítico deste estudo envolveu a triangulação de dados, a validação intersubjetiva das categorias de análise e a aderência estrita aos critérios de exaustividade, representatividade e homogeneidade durante a codificação. Essa reflexividade metodológica eleva o nível de confiança nos resultados, demonstrando o compromisso com o rigor necessário para capturar a complexidade da docência sem incorrer em simplificações indevidas.

Quadro 1: Mapeamento Conceitual Temático e Metodológico na Introdução.

Componente da Introdução	Tema Central	Evidência/Conceito Chave	Função na Justificativa
Resumo Teórico	Formação Docente Lacunar	Prioridade do conteúdo (<i>stricto sensu</i>) sobre a pedagogia.	Estabelece a falha sistêmica que a pesquisa busca sanar.
Justificativa Implícita	Regulamentação e Contexto	PNE (Meta 13); Diretrizes de Ensino Híbrido (CNE/CP nº 34/2023).	Define a urgência e o escopo político-institucional.
Solução Teórica	Andragogia de Knowles	Ciência da Educação de Adultos; repensar formas tradicionais.	Fornece a lente analítica para os dados e a base para as propostas formativas.
Síntese Metodológica	Análise de Conteúdo	Bardin (Clareza, Credibilidade) e tratamento das limitações (Subjetividade, Reduccionismo).	Garante o rigor e a transparência na análise das narrativas docentes.

Fonte: Autores, 2025.



A educação superior no Brasil, pode ser considerada um vasto mosaico de experiências e transformações, desde os primórdios da colonização portuguesa, onde a instrução estava restrita a uma elite privilegiada, até a atualidade, onde um número crescente de jovens busca o tão almejado diploma universitário, o cenário educacional é repleto de nuances.

A expansão do acesso à educação superior trouxe grande diversidade de cursos e modalidades, atendendo às novas demandas do mercado de trabalho. Contudo, surgiram questionamentos sobre a qualidade do ensino, especialmente quanto à formação docente e à adequação curricular. Nesse cenário, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) torna-se essencial diante das transformações sociais e tecnológicas que afetam o processo educativo.

A formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e coletivo, que valoriza o contexto sociocultural, as experiências e os saberes dos professores. Segundo Oliveira e Freitas (2020), mais do que ensinar o uso de tecnologias, é necessário promover uma mudança de postura profissional frente à educação mediada por recursos digitais.

A formação de professores no Brasil está inserida em um campo de tensões históricas e políticas que refletem disputas sobre o papel da escola, do professor e da educação na sociedade. A obra organizada por Giaretta e Pereira (2020) se debruça sobre



essa complexidade ao analisar a formação docente como uma arena onde se confrontam interesses econômicos, concepções pedagógicas e práticas institucionais, sempre em constante disputa.

Os autores partem da premissa de que a educação superior, enquanto espaço privilegiado da formação inicial e continuada de professores, tem sido atravessada por reformas curriculares inspiradas na lógica neoliberal. Segundo os organizadores, "as reformas educacionais [...] são estratégias de disciplinamento estatal voltadas à manutenção de um modelo social centrado na alienação do trabalho ao capital" (GIARETA; PEREIRA, 2020, p. 30). Assim, o currículo, a gestão e os instrumentos avaliativos passam a ser moldados não pelas demandas da prática docente ou pela realidade das escolas públicas, mas sim pelas exigências de eficiência e produtividade típicas do mercado.

Neste sentido, os autores propõem um olhar crítico das políticas de formação de professores a partir das categorias de alienação e práxis social, baseando-se especialmente nas contribuições de István Mészáros (2006, 2008). Para Mészáros, citado na obra, a alienação consiste na "perda de controle, corporificada numa força externa que confronta os indivíduos como um poder hostil e potencialmente destrutivo" (MÉSZÁROS, 2006, p. 14). A educação, portanto, quando reduzida a um processo tecnicista e voltado à reprodução das condições vigentes, colabora para essa alienação.

Todavia, os autores não deixam de reconhecer que a escola, e especialmente os professores, ocupam um lugar estratégico de resistência. Como afirmam Giareta, Pereira e Rolim (2020), "a superação da alienação tem de ser vislumbrada em termos da realidade social efetiva, isto é, como uma transcendência da alienação na prática social" (p. 26). Ou seja, é por meio de processos formativos que valorizem o diálogo, a construção coletiva e o compromisso com a transformação social que se torna possível pensar uma educação para além do capital.

A obra destaca a importância de uma formação docente que vá além da capacitação técnica, valorizando experiências reflexivas, estágios e narrativas pessoais como meios de construção da identidade profissional. Defende-se que o professor seja reconhecido como sujeito histórico, inserido em contextos desiguais, mas com potencial de transformação. Segundo Giareta e Pereira (2020), a formação deve ser entendida como um processo cultural, político e social contínuo, que requer tempo, coletividade e compromisso institucional. O livro também alerta para os riscos impostos pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de



Nesse cenário, é preciso defender uma concepção de formação docente que não seja apenas reativa, mas propositiva. Uma formação que compreenda o professor como intelectual orgânico (GRAMSCI, 1997), capaz de produzir conhecimento, de interpretar a realidade com criticidade e de atuar na transformação da sociedade. Isso implica reconhecer que formar professores é, antes de tudo, formar sujeitos ético-políticos, comprometidos com a democracia, a justiça social e a construção de uma escola pública de qualidade.

Ademais, Führl destaca que, frente aos desafios contemporâneos como o avanço das políticas neoliberais na educação, a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de ensino, torna-se urgente fortalecer uma formação que reforce o coletivo, o diálogo e o compromisso ético com a justiça social e com os direitos humanos.

A pesquisa diagnóstica foi realizada com **44 docentes** atuantes no ensino superior, distribuídos em diferentes cursos, áreas e instituições de ensino. O instrumento aplicado, de caráter **semiestruturado**, combinou perguntas abertas e fechadas, permitindo uma análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos. O objetivo principal foi identificar o **perfil dos docentes**, suas **necessidades formativas** e **percepções sobre práticas pedagógicas, tecnologias e formação continuada**, subsidiando o desenvolvimento de um **produto pedagógico** alinhado às demandas reais do magistério superior.



O Perfil Docente

A análise inicial buscou traçar o perfil dos participantes. Identificou-se predominância do gênero **masculino (61%)**, seguido por **39% de docentes do gênero feminino**. Em relação à **faixa etária**, destacaram-se dois grupos principais: **51 a 60 anos (34,1%)** e **31 a 40 anos (31,7%)**, revelando uma amostra composta tanto por docentes experientes quanto por profissionais em fase de consolidação na carreira acadêmica.

O tempo de atuação no ensino superior variou amplamente: **24,4%** dos participantes lecionam entre **6 e 10 anos**, o mesmo percentual foi identificado entre aqueles com **mais de 20 anos de docência**, e **22%** atuavam há **até 5 anos**, o que denota diversidade geracional e de experiências profissionais.

No que se refere à **titulação acadêmica**, observou-se que **46,3%** possuíam título de **mestre**, **29,3%** eram **doutores** e **14,6%** haviam concluído **pós-doutorado**. Apenas **14,6%** apresentaram **pós-graduação lato sensu** como titulação máxima, percentual compatível com o mínimo exigido para a docência no ensino superior.

Quando questionados sobre **formação pedagógica**, **31,8%** afirmaram **não possuir qualquer formação na área educacional**, enquanto **27%** indicaram ter participado de **cursos livres** e **20%** possuíam **pós-graduação em docência**. Esses dados corroboram os apontamentos de Soares e Cunha (2010) e Oliveira e Freitas (2020), que destacam a insuficiência de formação pedagógica formal entre docentes técnicos, e reforçam a urgência de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Perfil de Atuação

Quanto à área de ensino, verificou-se predominância de docentes atuando em **Engenharia de Produção (13,6%)**, seguida por cursos das áreas de **Gestão e Tecnologia**. A maioria dos participantes atuava em **instituições privadas (58,5%)**, seguida por **22% em instituições públicas** e **9,8% em instituições comunitárias**. Do total, **92,7%** estavam localizados na **Região Sul do Brasil**, com presença minoritária em outros estados.

Em relação à **modalidade de ensino**, **59,1%** lecionavam em cursos **presenciais**, enquanto **22,7%** atuavam em **modelos híbridos** (presencial e EAD). Questionados sobre a **integração entre disciplinas presenciais e atividades on-line**, **50%** dos docentes



afirmaram que a integração “não ocorre de forma efetiva”, caracterizando momentos separados, enquanto **34,1%** relataram integração “fluida e dinâmica”.

Esses resultados evidenciam desafios semelhantes aos descritos por Moran (2015) e Horn & Staker (2015), que apontam a dificuldade de articular práticas híbridas de forma orgânica nas matrizes curriculares. O dado também sinaliza a necessidade de maior investimento institucional na **formação digital e pedagógica** de professores

Categorias de Análise

A partir do método de **Análise de Conteúdo** (BARDIN, 2016), os dados foram organizados em **cinco categorias analíticas**:

1. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional;
2. Práticas pedagógicas e metodologias ativas;
3. Uso pedagógico das tecnologias digitais;
4. Gestão educacional e suporte institucional;
5. Estilos de aprendizagem e adequação didática.

Formação Pedagógica e Desenvolvimento Profissional

Fundamentada em Soares e Cunha (2010), Oliveira e Freitas (2020) e Giaretta e Pereira (2020), esta categoria revelou que a formação pedagógica ainda não constitui eixo estruturante nas trajetórias docentes. Apenas **47%** dos participantes relataram alguma forma de formação continuada recente, enquanto **53%** não participaram de capacitações nos últimos dois anos.

Os resultados confirmam a percepção de que a formação continuada, quando existente, ocorre de maneira **fragmentada**, muitas vezes restrita a iniciativas individuais. Tais achados reforçam a defesa de Imbernón (2010) de que a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, reflexivo e institucionalmente apoiado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, os resultados evidenciaram lacunas estruturais na formação e no apoio institucional aos docentes técnicos não licenciados. Apesar de reconhecerem a importância da formação continuada, os professores ainda dependem de iniciativas



individuais para atualizar suas práticas, enfrentando obstáculos institucionais e organizacionais.

O diagnóstico demonstrou que o fortalecimento da docência superior requer políticas institucionais de formação pedagógica permanente, sustentadas por gestão participativa e programas de capacitação que articulem teoria, prática e tecnologia. A formação continuada, nesse sentido, constitui instrumento estratégico para promover inovação, interdisciplinaridade e qualidade na educação superior.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EAD Brasil: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2023**. São Paulo: ABED, 2023.

BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/2022, de 6 de dezembro de 2022. **Estabelece diretrizes e normas para a oferta de atividades presenciais e remotas nos cursos de graduação**. Brasília: MEC/CNE, 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 34/2023, de 11 de outubro de 2023. **Atualiza o Parecer CNE/CP nº 14/2022 sobre educação híbrida e EAD**. Brasília: MEC/CNE, 2023.

CALEGARI, Luciana. **Estilos de aprendizagem e práticas pedagógicas no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **What's worth fighting for in your school?** Toronto: Teachers College Press, 1991.

GIARETA, Milene; PEREIRA, Sueli. **Formação docente e inovação educacional: desafios e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas.** Brasília:
INEP, 2023.

LAB SSJ. **Educação de adultos e aprendizagem significativa.** São Paulo: LAB SSJ,
2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens
qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.**
In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação
inovadora.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–38.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Cássia; FREITAS, Marlene. **Docência no ensino superior e formação
pedagógica: desafios e perspectivas.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

SOARES, Sandra; CUNHA, Maria Isabel da. **Docência no ensino superior: formação
e práticas institucionais.** Campinas: Papirus, 2010.

